



apprendre à exister : enjeux et modalités d'une éducation narrative

Anne Dizerbo

► To cite this version:

Anne Dizerbo. apprendre à exister : enjeux et modalités d'une éducation narrative. Le sujet dans la Cité - Revue internationale de recherche biographique, 2014, pp. Anne Dizerbo. hal-01158459

HAL Id: hal-01158459

<https://hal.science/hal-01158459>

Submitted on 1 Jun 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives| 4.0
International License

apprendre à exister : enjeux et modalités d'une éducation narrative

Anne Dizerbo¹

Résumé

Le récit comporte à la fois une fonction formative et une fonction créatrice sur lesquelles s'appuie le développement d'une capacité à apprendre de ses expériences. La compétence narrative répond dès lors à des enjeux existentiels. Pourtant, qu'en est-il de son apprentissage ? Après s'être attachée à rappeler le lien entre narration et *biographisation* et avoir mis en évidence les enjeux de l'éducation narrative pour « apprendre à exister », cette contribution interroge les modalités d'apprentissage de la narration dans notre société.

Abstract

Learning to live: stakes and modalities of a narrative education

Narratives have a formative and creative function, on which rely the development of a capacity to learn from one's experiences. Learning to narrate thus hold vital stakes. Yet, what about its learning? This paper will start by recalling the links between narratives and biographisation, then point out the stakes of narrative education for "learning to exist" and finally, address ways of learning narrativity in our society.

MOTS-CLES : biographisation, expérience, éducation narrative.

KEYWORDS: *biographisation, experience, narrative education.*

¹ Anne Dizerbo est doctorante en sciences de l'éducation à Paris 13 Sorbonne Paris Cité. Courriel : anne.dizerbo@sfr.fr

Dans les formes de société et d'individualité que produit la modernité avancée, qui ont pu être décrites comme relevant d'une *condition biographique* (Delory-Momberger, 2009), l'individu, moins déterminé socialement, familialement et professionnellement, se trouve soumis à l'injonction de se construire par lui-même et de rendre manifeste sa singularité. Sommé de se faire l'*auteur* de sa vie, il doit trouver en lui-même les moyens de sa conduite, la source de ses manières d'être et d'agir. L'exercice est cependant d'autant plus difficile que les exigences de mobilité et d'adaptabilité auxquelles il est confronté lui imposent un incessant « travail sur soi » (Vrancken & Macquet, 2006), une continuelle remise en forme et en sens de son expérience. En effet, alors qu'il entrerait il y a encore peu de temps dans sa vie d'adulte avec un parcours de vie relativement prévisible, l'individu doit désormais être en capacité de reconfigurer son histoire au gré des déplacements, des ruptures, des aléas personnels et professionnels qui jalonnent sa vie, et de construire une cohésion identitaire à partir d'une pluralité d'ancrages sociaux et culturels.

C'est dans ce cadre sociétal profondément transformé que je me propose de souligner l'importance de l'activité narrative dans les existences contemporaines. Je m'appuierai sur les théories et les acquis de la *recherche biographique* dont « l'objet est d'explorer les processus de genèse et de devenir des individus au sein de l'espace social, de montrer comment ils donnent une forme à leurs expériences, comment ils font signifier les situations et les événements de leur existence » (Delory-Momberger, 2014, p. 74). Cherchant à saisir la singularité d'un individu – singularité qui se trouve *informée* par le social, au sens où le social lui donne son cadre et ses matériaux – la recherche biographique s'appuie, entre autres, sur les productions discursives ancrées dans des structures narratives singulières et collectives.

Or, construire un sentiment d'identité, subjectiver sa présence au monde dans une interaction lucide avec son environnement, développer son pouvoir d'agir sur cet environnement – toutes dimensions constitutives d'un « apprendre à exister » – requiert une capacité de mise en forme de soi-même qui passe pour partie par des actes de récit et suppose l'acquisition d'une compétence narrative. C'est ce que je rappellerai dans la première partie de ma contribution afin de mettre en évidence les enjeux de l'éducation narrative. J'interrogerai dans un deuxième temps les modalités de mise en œuvre de cette éducation : quels en sont les lieux, les moyens, les acteurs ? J'inviterai enfin à considérer des exemples de dispositifs éducatifs permettant des apprentissages narratifs sur lesquels prendre appui pour développer des compétences biographiques.

Narration et existence

Expérience et réflexivité

Dewey (2011) met l'accent sur le fait que la capacité à se mettre en projet s'appuie sur une continuité expérientielle fondamentale, dans la mesure où chaque expérience réalisée par un sujet modifie ce sujet et la qualité de ses expériences ultérieures. Ce qui est acquis de savoir et d'habileté devient donc instrument de compréhension et d'action pour toute nouvelle situation.

Or, si toute formation authentique provient de l'expérience, toutes les expériences ne sont pas immédiatement ou également formatrices. Elles doivent pour cela entrer en continuité avec l'environnement de l'individu et les expériences qu'il a déjà réalisées.

La théorie pragmatique de Dewey rejoint celle de la *Bildung* allemande sur le fait que toute expérience n'est pas formatrice en soi. Pour le devenir – pour « faire expérience » et constituer *une* expérience acquise mobilisable dans de nouvelles situations –, elle doit trouver sa place parmi les expériences antérieures et acquérir la capacité à interpréter de nouvelles expériences vécues.

L'expérience formatrice accroît alors la *biographicité* entendue comme « capacité du sujet à perlaborer l'expérience vécue » et à y trouver « la possibilité d'élaboration de nouvelles structures d'expérience culturelles et sociales » (Alheit & Dausien, 2009, p. 69). Le cumul de l'expérience multiplie les schémas d'interprétation du vécu dont les évolutions de notre société rendent plus que jamais nécessaire la diversification : « On peut dire que nos sociétés sont devenues radicalement hétérogènes et ouvertes [...], qu'on a affaire à une individualisation plus forte des itinéraires et des références, à une variété des formes d'accomplissement de soi – et donc à un moindre pouvoir des institutions classiques comme l'école, l'État ou la famille. » (Pestre, 2013, p. 40).

Il est désormais plus important d'apprendre à apprendre que de détenir des connaissances qui se périment très rapidement, de savoir s'orienter dans des contextes évolutifs plutôt que de savoir évoluer dans un paysage connu. Or apprendre à apprendre, apprendre à comprendre une situation, tout en construisant les continuités expérientielles qui lui donnent du sens, peut trouver à s'expérimenter dans des situations faisant appel à la médiation narrative.

Médiation et performativité narrative

Ricœur (1990) considère que c'est par la médiation de la narration que se construit le sentiment d'identité de la personne. Pour lui, la vie n'a de forme, elle n'atteint à l'unité d'une « totalité singulière » que lorsqu'elle est racontée (*Ibid.*, p. 190). C'est aussi ce qu'affirme Larossa (2009, p. 95) : « Cela signifie que le moi, qui est dispersion et activité, se constitue en tant qu'unité de sens pour lui-même dans la temporalité d'une histoire, d'un récit ». Il précise encore : « L'autocompréhension narrative se produit dans ce gigantesque bouillonnement d'histoires qu'est la culture, avec laquelle nous organisons notre propre expérience (le sens de ce qui nous arrive) et notre propre identité (le sens de ce que nous sommes). » Grâce aux histoires, explique Bruner (2005, p. 46), nous apprivoisons l'imprévu.

C'est donc en s'appuyant sur des modèles narratifs que l'homme donne forme à ses expériences et qu'il trouve les ressources d'intelligibilité qui lui permettent d'interpréter et de donner sens à ce qu'il vit.

Mais au-delà de ces fonctions formatives et interprétatives, le récit possède également une fonction générative. L'imagination narrative permet en effet de produire une pluralité de fictions pour interpréter le passé ou envisager l'avenir, versions multiples et ouvertes dont on teste les potentialités avant d'en choisir une qui réponde aux besoins de la situation, en prenant en compte les interactions sociales qu'elles engagent (notre récit se fait aussi en fonction de ce que nous pensons de ce que penseront les autres).

Par ailleurs, le récit, les mots, puissances d'invention et de création, échappent toujours à la contrainte des normes (Butler, 1997). Les récits, condition d'un devenir singulier, résistent, transforment les modèles narratifs qui leur préexistent, en constituent de nouveaux en fonction de l'évolution des problématiques individuelles et collectives. Pour Delory-Momberger, « les modèles narratifs servent de patrons biographiques aux constructions individuelles. Ils procurent aux individus des schémas et des modalités de relation à eux-mêmes et d'insertion au sein de la collectivité, et ils accompagnent les évolutions sociétales dans ce domaine. » (2009, p. 33)

La médiation narrative rend ainsi possible la compréhension et l'interprétation de ses propres expériences comme de celles des autres. Dans ces interactions entre le récit de soi et le récit de l'autre sont activés des processus de compréhension *autobiographique* et *hétérobiographique* dont s'enrichissent les biographicités individuelles. Ces échanges et partages de récits sont autant d'occasions de « reconfiguration » au sens où l'entend Ricoeur, c'est-à-dire d'appropriation biographique du récit de l'autre dans le monde d'expériences et

de représentations de celui qui l'écoute ou qui le lit².

La production de narrations personnelles constitue donc un médiateur biographique qui permet de se donner forme, de se projeter dans un objet construit de langage, et par l'adresse ou le partage que l'on en fait, d'accéder à des formes renouvelées de socialisation. Grâce au récit, l'auteur-narrateur inscrit son existence dans un environnement social et culturel, dans la continuité de son histoire, dans une relation aux autres. L'apprentissage de cette compétence narrative représente donc un enjeu primordial.

Pourtant aucun apprentissage ne peut garantir une fois pour toutes la *dicibilité* et l'*interprétabilité* de toutes les expériences survenant au cours d'une vie. Certaines provoquent une discontinuité biographique : des accidents, des ruptures de la vie n'entrent pas dans un horizon d'attente et d'intelligibilité préconstruit et peuvent se trouver momentanément ou définitivement ininterprétables en regard de la biographicité acquise par un individu ou un groupe d'individus au moment où ils surviennent. Dans ce cas, l'expérience dont on ne peut faire récit reste à l'écart, en suspension. L'individu peut se trouver dans un état de *végétation* biographique, d'incapacité à projeter ce qu'il a vécu dans une parole ou un récit, jusqu'à ce qu'il trouve, dans la socialisation familiale ou amicale, le hasard d'une rencontre, une lecture ou un film, un espace de résonance, un modèle ou un fil interprétatif lui permettant de mettre en sens cette expérience et de l'intégrer à sa biographie.

Il peut par ailleurs se trouver confronté à une autre difficulté : celle de devoir produire un récit imposé pour répondre à des exigences institutionnelles. Il s'agit alors davantage de *réciter* que de faire récit. Demander et obtenir une autorisation de séjour, des allocations, des indemnités, des soins, un emploi, une validation des acquis de l'expérience, une inscription en formation, répondre à une convocation au tribunal, etc., placent l'individu, à moins qu'il ne soit en mesure de saisir la logique qui préside à la production des normes régissant ces récits, dans une position d'*agent* plutôt que d'*auteur* (Ardoino, 1992). De la conformation à ces normes dépend la réussite ou l'échec de la démarche entreprise, comme de leur compréhension son appropriation subjective.

Dans la mesure où le récit nous donne cette capacité d'interagir avec notre environnement, de faire entrer le monde dans nos vies et nos vies dans le monde, sa maîtrise comporte donc un enjeu existentiel et conditionne les possibilités de développement

² Rappelons que selon Ricoeur, le rapport du récit et de l'action procède d'une triple dimension mimétique. Les trois moments de la *mimesis* sont la *pré-figuration* qui situe l'  v  nement vécu dans une expérience familière du monde de l'action, la *configuration* qui désigne la mise en intrigue et la mise en texte du temps vécu dans le récit, et la *refiguration* qui est « l'intersection du monde du texte et du monde de l'auditeur ou du lecteur. » (Ricoeur, 1983, p. 109)

individuel et social de la personne.

Modalités de mise en œuvre actuelles de l'éducation narrative

Nous sommes ainsi amenés à nous interroger sur les modalités de mise en œuvre d'un apprentissage du récit et, plus largement, d'une éducation narrative. Cette éducation narrative ne peut que s'inscrire dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie, puisque les trames, les formes, les motifs narratifs évoluent en même temps que la société. Cependant, on peut imaginer, compte tenu de l'importance des enjeux de cette éducation, que les institutions de formation initiale ou continue se fassent une priorité d'en poser les fondements.

L'éducation narrative intentionnelle

Au regard des occurrences des termes « récit », « narration », « narrer », « raconter », dans les programmes officiels de l'Éducation nationale, l'éducation narrative semble bien constituer une priorité. Mais elle accorde surtout une part importante à la fonction normative de l'apprentissage du récit en s'appuyant sur une culture de l'écrit essentiellement centrée sur la transmission de compétences limitées pour de nombreux élèves à un usage scolaire. En effet, l'utilisation du mot « récit » se réfère à l'écriture ou à la lecture de fictions exigeant l'acquisition de normes littéraires souvent déconnectées de l'expérience et des réalités vécues des jeunes à qui elle s'adresse. L'enseignement/apprentissage de l'« expression de soi », associé au genre autobiographique, s'inscrit lui aussi dans ces mêmes normes (Bishop, 2006).

À l'école, les occasions de production de récits permettant d'exprimer ses sentiments, ses jugements, de configurer ses expériences pour soi-même et pour les autres, restent la plupart du temps circonstanciées et non conscientisées, alors que, paradoxalement, les référentiels en font une compétence attendue. Dans le même temps, les traits linguistiques et discursifs de la culture d'origine d'un grand nombre d'élèves sont invalidés par de constantes critiques en raison de leur non-conformité aux normes scolaires : reprise de la syntaxe, du vocabulaire, signalement du manque d'intérêt des thèmes développés, de l'aspect lacunaire ou incohérent des récits produits, ainsi que Lahire (1993) le met en évidence. En frappant d'exclusion la langue et la parole des élèves, en organisant leur *désapprentissage*, l'école exclut ceux d'entre eux qui résistent aux codes et aux modèles imposés : elle les dirige vers des espaces de remédiation qui les isolent d'abord ponctuellement du groupe classe, puis vers

des formations dévalorisées dont un certain nombre « décrochent » sans qualification. Il sera considéré qu'« ils n'étaient pas faits pour l'école. »

L'éducation narrative dispensée, essentiellement sélective et exclusive, permet surtout aux enfants issus des familles s'inscrivant dans la culture dominante de disposer et de conserver un avantage par rapport aux autres, en dépit des objectifs égalitaires que se fixe l'Éducation nationale.

Dans les espaces de formation des adultes, y compris les réseaux d'éducation populaire, l'invitation réitérée à acquérir la maîtrise des formes narratives de la culture dominante dans une perspective émancipatrice vient finalement réaffirmer l'importance et la prédominance de cette culture qui établit des hiérarchies et préserve une forme d'organisation sociale inégalitaire. Ces espaces n'offrent que rarement une reconnaissance des usages non standards de la langue et du discours et des formes « populaires » ou « indigènes » dans lesquelles se réalise le récit spontané (Labov, 1978).

On peut par ailleurs s'étonner que les institutions d'éducation et de formation ne mettent pas davantage l'accent sur la maîtrise des récits qu'impose de plus en plus la vie sociale et dont dépend pour une part la réussite individuelle. En quittant le système scolaire, les jeunes auront au mieux appris à écrire une lettre de motivation à l'occasion d'une recherche de stage. Dans de nombreuses circonstances, ils devront donc improviser, aidés par les adultes qui les entourent ou, quand ils sont démunis, par des associations ou organismes œuvrant à l'insertion sociale et professionnelle. En les considérant à l'aune de leurs lacunes avant tout, les intervenants sociaux se poseront en intermédiaires pour leur permettre de produire un récit conforme aux normes prescrites. L'utilisateur n'en sera pas pour autant l'« auteur » mais plutôt le *récitant*, s'il ne comprend pas les logiques qui le conditionnent, s'il ne parvient pas à décoder les attentes narratives implicites des institutions ou entreprises auxquelles il adresse une demande.

On constate donc qu'il n'existe que très peu d'espaces éducatifs visant intentionnellement le développement de capacités narratives permettant de produire des récits spontanés ou imposés sur lesquelles appuyer le développement d'une subjectivité et d'une biographicité. En effet, ces apprentissages se réalisent essentiellement dans les sphères de la vie quotidienne, de façon plus ou moins conscientisée.

L'éducation narrative, un apprentissage social informel

La capacité narrative se développe sur des apprentissage relevant de mimésis sociales

plurielles (Wulf, 1999) : les mots posés par les adultes dans l'environnement familial pour donner du sens à leurs actions quotidiennes, la sollicitation et l'aide à l'élaboration du récit de la journée d'école, le récit de contes, la lecture d'histoires, mais aussi les médias que sont les dessins animés, les jeux vidéo, les séries télévisées, les émissions de télé-réalité, la publicité transmettent des scripts du quotidien, des schémas d'interprétation des expériences, des codes de conduite et des valeurs.

La socialisation dans des groupes de pairs vient ensuite enrichir la biographicité dont dispose chaque individu pour construire le sentiment de son existence, élaborer sa singularité et la rendre visible aux différentes communautés auxquelles il appartient.

Cependant, les formes discursives et énonciatives que prennent ces schèmes biographiques élaborés dans le milieu familial et social d'origine se confrontent au cours de la scolarisation aux normes de la culture de l'écrit qui invalident la plupart d'entre elles.

C'est donc à la confluence de nombreux *métarécits* que s'écrit l'histoire de soi : ceux des fictions standardisées véhiculées par les médias qui tendent à homogénéiser les comportements en même temps qu'elles véhiculent une injonction de singularité, ceux d'une culture écrite normative qui s'appuie sur les fictions littéraires, ceux du récit culturel et social originel, ceux des groupes de pairs. Cette écriture de soi s'élabore sur une ligne de tension entre exclusion et intégration, entre adhésion et déviance quant aux normes véhiculées par ces métarécits. Malheureusement cette adhésion ou cette déviance font rarement l'objet d'une mise en réflexivité ou d'une délibération critique, dans la mesure où l'individu y est rarement invité.

Alors que l'ancienne culture dominante exclut une grande partie de la population, un nouveau postulat biographique, celui de l'économie mondialisée, s'adresse, lui, à chacun : « Je consomme, donc j'existe ». Il livre les individus au marché d'une consommation de masse à la fois conformiste et concurrentielle produisant des effets de standardisation et de réification des comportements.

Mais certains individus s'affirment dans la marge en développant des attitudes, des langages, des rituels volontairement résistants aux normes dominantes : ils luttent ainsi contre une objectivation par les circuits de consommation, ou élaborent à l'intérieur de cercles plus restreints des normes langagières et des motifs narratifs qui excluent à leur tour ceux qui ne les maîtrisent pas. Ainsi, avec entre autres l'aide d'internet qui permet des échanges de savoirs plus horizontaux, les scripts narratifs se diversifient, se concurrencent, se transforment et se détournent plus facilement.

Perspectives de l'éducation narrative

Si, tel qu'il est aujourd'hui dispensé, l'enseignement de la langue et des formes du discours – et en particulier du discours narratif – participe à produire et entretenir des cloisonnements et des hiérarchies, s'il est source d'exclusion, d'injustice, de souffrance, de violence, qu'il desserte le projet démocratique de notre éducation républicaine, ne convient-il pas de le repenser ? Et pour ce faire, il convient d'abord d'éclairer les enjeux de ce que serait une véritable « éducation narrative ». Loin de la seule acquisition de normes et de structures orientées vers la lecture et l'analyse de fictions littéraires, cette éducation narrative, reconnaissant les liens étroits entre capacités narratives et compétences biographiques, affirmerait les finalités d'une pratique formatrice du récit conçue comme vecteur d'élaboration de l'expérience et d'intelligibilité du monde, comme espace d'exploration et de projection identitaire, comme lieu d'interaction entre soi et les autres.

Quelles seraient les modalités de cette éducation propre à positionner l'individu comme « auteur » d'une histoire singulière et d'une histoire avec les autres ?

Quelques éléments de réponse peuvent être avancés à partir d'un dispositif de production de récits en milieu scolaire (collège), orienté vers les représentations et les ressentis des élèves et mis en œuvre dans le cadre d'une recherche inscrite dans le champ et la méthodologie de la recherche biographique (Dizerbo, 2012). Ce dispositif cherchait à éviter à des élèves d'une classe de 4^{ème} ayant des difficultés à intégrer le monde scolaire dans ce qu'il comporte d'attentes en termes de travail, d'attitude et/ou de résultats, les conséquences d'une « mauvaise » orientation : souffrance, rapport conflictuel à l'institution, décrochage. C'est à cette fin qu'ils ont été invités à mettre en sens leur vécu scolaire dans la cadre d'une *biographisation collective*. Il s'agissait de permettre à ces jeunes, susceptibles de quitter le collège à l'issue de la 4^{ème} par le biais d'un préapprentissage ou d'une inscription en 3^{ème} technologique ou professionnelle, de subjectiver un parcours d'orientation que la plupart des élèves en situation de difficulté semblent vivre comme une fatalité, à tel point qu'ils n'effectuent que peu de démarches pour se l'approprier et s'en remettent parfois entièrement à l'avis ou l'autorité des adultes qui les entourent.

L'analyse de leurs récits a mis à jour un certain nombre de constats dont je ne citerai ici que ceux liés à la maîtrise de la narration.

Lors d'une première production, quelques élèves (environ 10 %) ne réussissaient pas à produire un récit mettant en intrigue leurs expériences ou même une simple succession

d'événements. Pour une bonne moitié du groupe, ceux dont les difficultés scolaires étaient les plus importantes, il s'agissait davantage d'un énoncé extrêmement court, lacunaire, souvent difficile à comprendre en raison de l'absence de marqueurs de temps, de lieux et de la succession d'événements sans logique apparente. Mais des modèles ou schèmes biographiques dont certains disposaient ont manifestement été transmis à ceux qui semblaient au début du travail dans l'incapacité de raconter leur vécu scolaire : « je ne vois pas comment dire », « je ne sais pas quoi dire ». Comme ils l'expliquèrent après-coup, ils ont trouvé auprès des camarades un modèle pour mettre en forme ce vécu qu'ils ne savaient pas avoir et en faire apprentissage.

Ce dispositif a aussi permis de sortir d'un sentiment d'isolement et de faire émerger des trajectoires, des traits d'histoire communs. Ainsi de jeunes immigrés qui vivaient leurs difficultés scolaires comme définitives et imputables à leur seule incompétence, ont pu comprendre qu'elles étaient temporaires et partagées par de nombreux migrants.

Occasion d'une multiplication des interprétations possibles, la biographisation collective des parcours a permis aux élèves de commencer à se dégager de celles qu'ils en avaient, et que le plus souvent ils subissaient, et d'en choisir une autre leur permettant progressivement d'élaborer une nouvelle posture d'élève, dans une dynamique évolutive. Ils ont pu ainsi entrer dans un travail d'historicité sur leur parcours pour envisager l'intégration d'un projet de formation choisi à un projet de vie plus global, modifiant ce faisant leur rapport aux apprentissages et au savoir.

La biographisation collective offre un espace de négociation entre des ancrages narratifs pluriels et permet aux récits singuliers de trouver leur forme et leurs possibilités de développement. Elle permet à chacun d'interpréter et de socialiser ses expériences, de s'envisager dans la continuité d'une histoire et de s'ouvrir vers un avenir qu'il devient possible de projeter. Elle constitue alors un espace d'éducation démocratique dans lequel aucune forme de savoir narratif n'en domine une autre, qui accueille la singularité et la richesse de chacun, tout en permettant de s'écrire singulièrement dans une histoire commune.

C'est aussi ce que montre, à une tout autre échelle, les pratiques d'ATD Quart Monde qui s'attachent à développer les échanges de savoir dans une horizontalité qui récuse les hiérarchies habituelles. Elle offre aux minorités la possibilité de prendre parole et place au même titre que les autres dans l'espace public, en recueillant et en laissant s'exprimer des récits jusque-là invalidés dans l'espace politique parce que non conformes aux modèles dominants en vigueur. Dans un espace où on leur accorde une valeur, ils vont pouvoir se déployer et, avec eux, la force générative qu'ils véhiculent et qui permet de développer un

pouvoir d'agir sur son existence et son environnement.

Conclusion

Ces exemples permettent de comprendre comment peut se développer une capacité narrative propre à favoriser des processus de construction de soi et de configuration biographique.

En conscientisant les enjeux de l'éducation narrative et en s'appuyant sur la fonction générative du récit et sur la pluralité de ses modèles, il est possible d'espérer contribuer à une répartition plus équitable des savoirs et des pouvoirs qu'ils procurent tant sur soi-même que sur le monde autour de soi.

Plutôt que de considérer avec méfiance les formes narratives marginales, inédites et alternatives, on peut peut-être considérer qu'elles sont autant de réponses à l'épuisement des grands modèles narratifs traditionnels et à leur impuissance à établir des rapports d'égalité entre les individus et à faire face à la complexité dans laquelle s'inscrivent aujourd'hui les existences : « Relayant les grands récits historiques de la modernité, c'est cette mise en intrigue d'une individualité puisant en elle-même ses ressources et ses valeurs qui structure et oriente aujourd'hui les modes de représentation et de construction des existences. » (Delory-Momberger, 2012, p. 180).

Dans ce sens, il semble indispensable de repenser la narration, ses modes d'apprentissage et ses pratiques, comme une dimension essentielle d'une éducation à visée émancipatrice tournée à la fois vers l'épanouissement personnel, l'autonomie, la responsabilité et l'engagement social et politique. Il s'agit donc de multiplier les espaces où « user du récit ou de l'antirécit, sans y rétrécir ou y hypothéquer sa vie, mais pour la déployer vers des horizons interpellants qui feront signe... » (Lani-Bayle, 2011).

Références bibliographiques

ALHEIT, P. & DAUSIEN, B. (2005). Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 57-83.

ARDOINO, J. (1992). *L'implication*. Lyon : Voies Livres.

BISHOP, M.-F. (2006). Valeur autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires : ébauche d'un parcours historique. In M. Molinié & et M.-F. Bishop (dir.). *Autobiographie et réflexivité* (p. 33-50). Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise.

BUTLER, J. (1993). *Le Pouvoir des mots. Politique du performatif*. Paris : Éditions Amsterdam.

BRUNER, J. (2005). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Paris : Pocket.

DELORY-MOMBERGER, C. (2009). *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.

DELORY-MOMBERGER, C. (2012). Sens et narrativité dans la société biographique. *Le sujet dans la Cité. Revue internationale de recherche biographique*, 3, 167-181.

DELORY-MOMBERGER, C. (2014). *De la recherche biographique. Fondements méthodes pratiques*. Paris : Téraèdre.

DEWEY, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.

DIZERBO, A. (2013). Éducation narrative et institution scolaire : du récit conformateur au récit émancipateur. Dans *Chemins de formation*, 17 (Récits pour enfants, récits d'enfants, récits d'enfance), 84-88.

LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire. La langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Éditions de Minuit.

LANI-BAYLE, M. (2011). *Qu'est-ce que le récit veut dire et peut faire ?* Communication présentée au Colloque international de la recherche biographique. 18-20 mai 2011. Lille. France. En ligne : http://evenements.univ-lille3.fr/recherche-biographique/?Programme_Scientifique (page consultée le 5 janvier 2012).

LAROSSA, J. (1998). *Apprendre et être*. Paris : ESF

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

PESTRE, D. (2013). Les techno-sciences entre économie, précaution et démocratie. *Le Sujet dans la cité. Revue internationale de recherche biographique*, 4, 34-44.

RICOEUR, P. (1983). *Temps et récit I*. Paris : Seuil.

RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

VRANCKEN, D. & MACQUET, C. (2006). *Le Travail sur soi. Vers une psychologisation de la société ?* Paris : Belin.

WULF, C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.